

УДК: 376.433(091) (477) "19/20"

**Колесник І. П.,**кандидат педагогічних наук, професор завідувачий  
кафедрою психокорекційної педагогіки факультету  
корекційної педагогіки і психології НПУ імені  
М. П. Драгоманова, м.Київ**Супрун М. О.**доктор педагогічних наук, професор професор  
кафедри психокорекційної педагогіки факультету  
корекційної педагогіки і психології НПУ імені  
М. П. Драгоманова, м.Київ

### НОВАТОРСЬКІ ІДЕЇ І.Г.ЄРЕМЕНКА ЩОДО РЕФОРМУВАННЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ

*Дослідження присвячене цілісному історико-педагогічному аналізу процесу розвитку диференційованого корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX - XX ст.). Проаналізовано основні особливості цього процесу на різних етапах суспільного розвитку країни.*

**Ключові слова:** корекція, корекційне навчання, допоміжна школа, діти з обмеженими розумовими можливостями.

Неоднорідність інтелектуального розвитку учнів допоміжних шкіл завжди спонукала педагогів-новаторів до активного пошуку різнопланових методичних підходів у питаннях поділу їх на відповідні навчальні групи.

Як свідчать сучасні історико-педагогічні джерела в галузі корекційної педагогіки, ще на початку XIX сторіччя були перші спроби поділу учнів на класи-групи за рівнем їхніх пізнавальних можливостей. Перші спроби диференціації навчання належать німецьким педагогам [5]. Так, ще 1803 році вчитель Й. Т. Вайзе зі школи міста Зайтца запровадив цей підхід у поділі класу на дві підгрупи за критеріями здатності учнів засвоювати навчальні матеріали.

Кінець XIX сторіччя знаменувався для історії педагогіки перш за все тим, що професор В Зікенгер започаткував мангеймську систему диференційованого навчання, яка передбачала наявність різних категорій початкових класів: основні; для обдарованих дітей; допоміжні; для глибоко розумового відсталих учнів тощо. У цей же історичний період педагогічна громадськість позитивно сприйняла новаторські підходи німецьких вчених-дефектологів стосовно започаткування класів "А" і "Б", учні яких суттєво різнилися за рівнем інтелектуального розвитку.

Вітчизняна олігофренопедагогіка завжди тримала у полі зору своїх наукових та практичних інтересів питання диференціації навчання учнів допоміжних шкіл. Підтвердженням цьому є дослідження плеяди вчених у галузі корекційної педагогіки, зокрема, вчення Л. С. Виготського про "зону найближчого розвитку", що слугувало для олігофренодидактів методологічним базисом у сфері пошуку нових підходів навчання дітей з особливостями розумового розвитку. Одним із прикладів вагомих змін у питаннях диференційованого навчання проблеми навчання учнів допоміжної школи стала й класифікація всього основного учнівського контингенту, розроблена професором М. С. Певзнер. Однак, не дивлячись на вагомі теоретичні основи, на яких базувалася ця класифікація, на практиці поділ учнів на окремі класи носив формально-механістичний характер. Нажаль, педагоги спеціальної школи не отримали чітких критеріїв, за якими вони мали б комплектувати учнівські колективи.

Відповісти на ці та інші широкомасштабні питання, що мали нагальну теоретичну й практичну значимість спромігся колектив вчених на чолі із патріархом

вітчизняної дефектології професором Іваном Гавриловичем Єременком.

Доречно зазначити, що у 60-70-ті рр. минулого сторіччя науковий колектив відділу дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, зокрема його сектор олігофренопедагогіки, спільно із спорідненою кафедрою Київського державного педагогічного інституту імені М. Горького, очолюваною на той час К. М. Турчинською, становили один із провідних центрів дефектологічної науки у колишньому Радянському Союзі.

Здійснивши всебічний аналіз теоретичних засад диференційованого навчання у сфері світової загальної та спеціальної психолого-педагогічної думки І. Г. Єременко спільно зі своїми учнями Л. С. Вавіною, Г. М. Мерсіяною, В. Є. Турчинською, розробили комплексну програму його впровадження у широку педагогічну практику.

Світова й вітчизняна педагогічна спільнота неодноразово відзначала на чисельних наукових форумах глибину методологічних й методичних основ диференційованого навчання, що були розроблені цими вченими. Зокрема, відомий дефектолог Т. О. Власова ще у 1971 році наголошувала на тому, що науково-експериментальна робота українських дефектологів на чолі із І. Г. Єременком характеризувалася високою результативністю стосовно диференціації навчання дітей із особливостями розумового розвитку [1]. Нерівномірність впливу тієї чи іншої вади розвитку на психіку дитини спричинює до нерівномірності у розвитку пізнавальних можливостей. Саме це, на думку вчених, й має визначати поділ групи учнів на певні підгрупи за їхніми індивідуальними відмінностями. Цей аргумент слугував головною підставою для здійснення широкомасштабного педагогічного експерименту й започаткування та розвитку диференційованого навчання у допоміжних школах України.

Як стверджують творці цього напрямку організації навчального процесу допоміжної школи: “У допоміжних школах-інтернатах, де навчаються діти з органічною поразкою центральної нервової системи, що привела до загального зниження рівня пізнавальної діяльності, питання доступності навчання набуває: особливої гостроти. В розв’язанні його є свої специфічні труднощі. Це, насамперед, наявність в одному і тому ж класі учнів, які різко відрізняються один від одного за розвитком пізнавальних можливостей і за рівнем соціальної зрілості” [4, с.1]. І. Г. Єременко та його колеги цілком доречно наголошували на тому, що в умовах допоміжної школи у 60-70-ті роки найбільш оптимальним шляхом, що забезпечував би можливість учням засвоювати навчальний матеріал є диференційований принцип побудови навчальних програм і всього навчального процесу. На практиці це проявлялось перш за все в тому, що вже починаючи з першого класу, учнівські колективи комплектувалися за рівнем розвитку інтелектуальних можливостей дітей. Масштаб проведеної цими вченими роботи засвідчує вже те, що у більшості допоміжних шкіл України кожен клас і працював за окремою найбільш доступною для учнів навчальною програмою.

Отже, в школі один клас комплектувався учнями з більшими, а один – з меншими можливостями пізнавального розвитку. Ці класи отримали назви, відповідно, першого та другого відділення.

Як свідчать чисельні методичні та наукові розробки проблеми диференційованого навчання [2; 3; 4], на першому етапі його впровадження педагоги мали перш за все перевірити ступінь готовності учнів до навчання у нових для них дидактичних умовах, а також доступності, освітньої і корекційно-виховної цінності програмного матеріалу, що рекомендувався для вивчення кожним відділенням.

Особливо значимим науково-практичним досягненням українських вчених було те, що проаналізований і узагальнений багаторічний досвід роботи допоміжних шкіл в умовах диференційованого навчання давав їм можливість визначитися у доцільності форм його організації, змісту й методів. Проведені широкомасштабні дослідження у сфері психолого-педагогічного вивчення учнів, що здійснювалися І. Г. Єременком,

Л. С. Вавіною, Г. М. Мерсіяною, В. Є. Турчинською, а також чисельною науково-кореспондентською мережею, основу якої становили творчі педагоги практично у кожній допоміжній школі України, були спрямовані на виявлення найвагоміших показників розумового розвитку дитини. Основними серед них вчені вважали: рівень шкільних знань, умінь і навичок (знання букв, уміння читати, писати, розвиток усного мовлення, орієнтування в найближчому оточенні, знання чисел і цифр, уміння розв'язувати арифметичні приклади, задачі, математичні уявлення); рівень загального розвитку (узагальнення, розуміння, темп, динамічність та ін.).

Зібраний у 70-ті рр. XX ст. сектором олігофренопедагогіки НДІ педагогіки УРСР величезний пласт експериментального матеріалу про результати першого етапу впровадження диференційованого навчання засвідчив, що сфера науково-практичних зусиль дефектологів була обрана цілком виважено. Зокрема, експериментальним шляхом було встановлено, що 32,7 % учнів виявилися не готовими до навчання, одночасно з цим майже така ж кількість дітей була готовою виконувати належним чином основну масу навчальних завдань [4]. Отримані експериментальним шляхом результати впровадження диференційованого навчання засвідчували його нагальну необхідність і те, що воно було запропоноване шкільним колективам досить коректно.

Цікавими як у науковому, так і у практичному аспектах були результати формування пізнавальних дій учнів з усіх показників, що відбуваються на двох рівнях: низькому та порівняно високому. Взаємозв'язок між рівнем сформованості кожної пізнавальної дії, на думку вчених, відносно однаково змінюється у всіх учнів незалежно від глибини враження інтелекту. Використання у більшості допоміжних шкіл України цих та інших експериментальних даних давало можливість педагогам-практикам чітко визначитись зі сферами корекційного впливу стосовно кожної дитини. При цьому, що особливо було важливим, ступінь інтенсивності кожної колекційної дії визначався педагогом найбільш оптимально і коректно.

З метою виявлення результативності диференційованого навчання вчені провели його порівняння із традиційними формами навчальної роботи цілого ряду шкіл із різних регіонів України. Як в експериментальних, так і в контрольних класах дослідники ставили за мету виявити, перш за все рівень засвоєння учнями навчальної програми та можливості дітей стосовно засвоєння більшого обсягу знань й умінь. Дотримуючись чітких критеріїв аналізу діяльності експериментальних та традиційних форм роботи із учнями, вченими були отримані результати, що переконливо засвідчували ефективність запропонованого ними нового бачення організації навчального процесу допоміжної школи. Наприклад, кількість учнів диференційованих класів, що засвоїли програмовий матеріал з математики на оцінку "відмінно" був більший у порівнянні із учнями недиференційованих класів у чотири рази, а з української мови – у п'ять разів [4].

Поряд із цими красномовними показниками на перевагу диференційованого навчання свідчило і те, що учні мали змогу засвоювати значну кількість нового матеріалу за той же навчальний час, на відміну від своїх ровесників, які навчалися за традиційними для того часу навчальними програмами.

Для теорії психокорекційної педагогіки й практики роботи допоміжних закладів освіти науковою школою професора І. Г. Єременка був зроблений принциповий науково-методичний висновок про те, що в класах, де запроваджено диференційоване навчання, успішність суттєво вища, ніж у класах, де діти з різним рівнем особливостей розумового розвитку навчаються спільно. Окрім того, запропоноване диференційоване навчання, за свідченням результатів експериментальної роботи, є цілком посилюючим для учнів обох відділень.

Варто, на наш погляд, буде зазначити й те, що всі ці дидактичні знахідки українських вчених сприяли суттєвій активізації творчого пошуку дефектологів як у теоретичній, так і у практичній площинах на теренах всього СРСР. Прикладом такої

співпраці вчених та практиків у галузі олігофренопедагогіки стала суттєва активізація досліджень організації навчання розумово відсталого учня у пропедевтичний період. Виділення науковцями проблеми пропедевтичного періоду пояснювалось перш за все тим, що на початковому етапі навчання закладаються основи всієї корекційно-виховної роботи спеціальної школи. Особлива педагогічна результативність у питаннях організації та проведення пропедевтичного навчання, на думку українських дефектологів, досягається лише за умови, коли педагоги організовують та проводять ретельне психолого-педагогічне вивчення дитини. Провідними показниками цього вивчення, на їх думку, мають бути: рівень розвитку в учнів узагальнень, працездатність, рухливість нервово-психічних процесів, ступінь опанування знаннями, наявність умінь та навичок.

Вивчення сучасного стану корекційно-навчальної роботи допоміжних шкіл України засвідчило, що й зараз досить значна кількість творчо налаштованих вчителів використовує у своїй роботі основні методологічні та методичні засади організації та проведення навчання учнів на основі їх диференціації. В основі цієї педагогічної пошукової діяльності сучасний олігофренопедагог має вбачати те, що ефективність диференційованого навчання досягається, на думку І. Г. Єременка, лише тоді, коли забезпечується:

- а) диференціація в змісті та методах проведення пропедевтичного періоду на початковому етапі навчання;
- б) врахування типових відмінностей у наявному життєвому досвіді, рівнях знань та готовності до навчання;
- в) перспективне орієнтування на потенційні можливості учнів різних рівнів розвитку;
- г) поєднання диференційованого та індивідуального підходів у навчанні;
- д) диференційований підхід до форм та способів організації пізнавальної діяльності учнів;
- е) поєднання доступності з максимальною напругою при визначенні навчальних навантажень на учнів" [2, с. 358].

Як і кожне прогресивне педагогічне нововведення, диференційоване навчання було сприйняте педагогічними колективами допоміжних шкіл та науковцями досить неоднозначно [5]. Причиною цього, перш за все, було те, що окремі дефектологи висловлювали стурбованість з приводу того, що однорідність у розумовому розвитку не буде тим стимулюючим чинником, а також не сприятиме подальшому розвитку кожного з них. Як засвідчили вже перші кроки впровадження диференційованого навчання, ці застереження виявилися безпідставним, оскільки саме цей дидактичний принцип давав змогу педагогу найбільш оптимально здійснювати корекцію вад розумового розвитку учня. Колосальним здобутком диференційованого навчання виявилось і те, що це був неформальний поділ учнів на підгрупи за певними критеріями, а це була реалізація на практиці нового бачення завдань корекційної педагогіки стосовно максимальної активізації потенціалу кожної дитини.

Історія дефектології констатує злет розвитку теорії й практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл на рубежі 70-х - 80-х рр. минулого століття. Мова, насамперед іде про те, що дослідження питань диференційованого навчання учнів відбувалося на фоні проведення цілої низки фундаментальних досліджень із найрізноманітніших сфер олігофренодидактики. Так, поряд із науковими працями вищеназваних представників наукової школи І. Г. Єременка, у ці роки побачили світ результати теоретико-прикладних досліджень В. І. Бондаря, В. М. Синьова, А. І. Капустіна, М. О. Козленка, В. О. Липи та інших вчених. Погляди цих та багатьох інших науковців на різні аспекти спеціальної дидактики суттєво збагачували її наукові засади й сприяли більш виваженому розумінню та використанню на практиці принципу побудови навчального процесу на диференційованій основі.

Поряд із зростанням теоретичного потенціалу олігофренопедагогіки, ми маємо засвідчити й інший не менш важливий результат впровадження диференційованого навчання - вагомі зрушення у напрямку формування особистості вчителя-дослідника. Підставою для такого твердження є те, що кожен педагог, якого було залучено до цього педагогічного експерименту повинен був відмовитися від усталеного бачення своєї ролі у процесі формування основ особистості учня із особливостями психофізичного розвитку. Вчитель мав передусім вміти діагностувати психофізичні можливості учня-початківця й на цій основі розробити та реалізовувати щоденно на практиці методiku найбільш оптимального педагогічного впливу на дитину. Отже, впровадження диференційованого навчання докорінно міняло бачення ролі не тільки вчителя, а й учня. Запропоновані методи реалізації диференційованого навчання і особливо широкий спектр їх прийомів були яскравим тому свідченням.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що питання диференціації навчання вже давно є об'єктом прискіпливої уваги багатьох поколінь фахівців як загальної, так і спеціальної психолого-педагогічної науки й практики. Корекційна педагогіка в історичному ракурсі розглядає дану проблему і з позицій класифікації дітей на різні категорії за основними ознаками фізичного та психічного розвитку, а також з позицій диференціації учнів вже у самих цих групах. Безумовно, як вже зазначалося раніше, подібна диференціація можлива лише за умови дотримання чітких науково обґрунтованих критеріїв її здійснення. Вітчизняна дефектологія має широкий спектр наукових напрацювань у сфері диференціації навчання різних категорій осіб з особливостями психофізичного розвитку. Науково-практичної досконалості реалізації цього принципу було досягнуто авторами диференційованого навчання розумово відсталих учнів у допоміжних школах України – представниками наукової школи професора Івана Гавриловича Єременка. Глибина і масштабність доробку цього наукового колективу заслуговує на його всебічне вивчення з метою подальшого використання сучасними педагогами-дефектологами як в Україні, так і у світовій педагогічній спільноті.

#### **Література:**

1. Власова Т. А. Проблемы дифференциации обучения аномальных детей // Шестая научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов. – М.: НИИД АПН СССР, 1971. – С. 3-13.
2. Еременко И. Г. Проблема дифференцированного обучения учащихся вспомогательной школы // Седьмая научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов. – М.: НИИД АПН СССР, 1975. – С. 358-359.
3. Єременко І. Г., Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М. Диференційоване навчання в допоміжній школі. – К.: Рад. школа, 1979. – 156 с.
4. Єременко І. Г., Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М., Турчинська В. Є. Методичні рекомендації з питань запровадження диференційованого навчання в допоміжних школах. – К.: КМІУВ, 1980. – 39 с.
5. Капустин А. И. Проблема дифференцированного обучения в истории олигофренопедагогтики. В кн. Методические рекомендации по внеклассной работе с учащимися специальных школ-интернатов. – Славянск: СГПИ, 1988. – С. 7-13.
6. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 487 с.

**И. П. Колесник, Н. А. Супрун**

#### **Новаторские идеи И.Г.Еременка по реформированию обучения учащихся вспомогательных школ**

*Исследование посвящено целостному историко-педагогическому анализу процесса развития дифференцированного коррекционного обучения детей с ограниченными умственными возможностями в Украине (вторая половина XIX - XX ст.). Проанализировано*

основные особенности этого процесса на разных этапах общественного развития.

**Ключевые слова:** коррекция, коррекционное обучение, вспомогательная школа, дети с ограниченными умственными возможностями.

**Ivan Kolesnik, Mykola Suprun**

### **Innovative Ideas I.G.Eremenko On Reforming Education Student Support Schools**

*The investigation is devoted to the complex historical and pedagogical analysis of the development process of the correctional education of the mentally deficient children in Ukraine (the second half of the XIX – XX century). The analysis of the main particularities of the process on different stages of public development of the country has been made.*

**Keywords:** correction, correctional education, subsidiary school, mentally deficient children.

### **References:**

1 Vlasova, T. A. (1971). *Problemy differenciacii obucheniia anomalnykh detei*. [Problems of differentiation of abnormal children education]. Moscow: NIID APN SSSR.

2 Yeremenko, I. G. (1975). *Problema differencirovannogo obucheniia uchashchiesia vspomogatelnoi shkoly* [The Problems differentiated study for students with intellectual disabilities]. Moscow: NIID APN SSSR.

3 Yeremenko, I. H., Vavina, L. S., & Mersianova, H. M. (1979). *Dyferentsiiovane navchannia v dopomizhnii shkoli* [The differentiated study for students with intellectual disabilities]. Kyiv: Rad. shkola.

4 Yeremenko, I. H., Vavina, L. S., Mersianova, H. M., & Turchynska, V. Ye. (1980) *Metodychni rekomendatsii z pytan zaprovadzhennia dyferentsiiovanoho navchannia v dopomizhnykh shkolakh* [Guidelines on the implementation of differentiated instruction students with intellectual disabilities]. Kyiv: KMIUV.

5 Kapustin, A. I. (1988). *Problema differencirovannogo obucheniia v istorii oligofrenopedagogiki* [The problem of differentiated study in history oligophrenic pedagogy]. Slavjansk: SGPI

6 Pevzner, M. S. (1959). *Deti-oligofreny* [Oligophrenic Children]. – Moscow: Izd-vo APN RSFSR.

**УДК: 159.922.75-022.47[043.86]:373.3:376.352**

**Кондратенко С.В.**

молодший науковий співробітник лабораторії  
тифлопедагогіки Інституту спеціальної  
педагогіки НАПН України, м.Київ.

**Рецензент:** Гудим І.М., к.пед.н., ст.н.сп.

### **РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

*У статті висвітлюються результати експериментального вивчення рівнів розвитку просторових уявлень у дітей з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку. Визначено основні завдання навчання просторовому орієнтуванню дітей із зоровою патологією. Виділено етапи просторових уявлень та напрями формування навичок просторового орієнтування.*

**Ключові слова:** діти з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку, просторове орієнтування, просторові уявлення, діти із зоровою патологією.

Проблема орієнтування в просторі й формування правильних просторових уявлень і понять є однією з актуальних у психології та педагогіці, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини. [1]